

5. Prensky M. (2001) Digital Natives, Digital Immigrants. From On the Horizon. MCB University Press. Vol. 9, no. 5, pp. 1-6. (In Eng.)
6. Koul M. (2007) [Phylogeny and Cultural History in Ontogeny]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology]. No. 7, pp. 3-16. (In Russ.)

О ВОСПИТАНИИ В СОВРЕМЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ: СМЕНА ПРАВИЛ ИГРЫ

ГУСАКОВСКИЙ Михаил Антонович – канд. филос. наук, доцент, научный сотрудник Центра проблем развития образования, Белорусский государственный университет. E-mail: gusakov@bsu.by

***Аннотация.** В статье проведен критический анализ двух видов дискурса: «самоопределения личности» и «заботы о себе». Рассмотрены основные значения дискурса «заботы о себе», его основные составляющие, как они представлены в философии М. Фуко. Предлагается первичная стратегия практик воспитания в современном университете, продуцированная дискурсом «заботы о себе».*

***Ключевые слова:** дискурс воспитания, личностно-ориентированное воспитание, «забота о себе», традиция и воспитание, практики воспитания как стратегии субъективации*

Ситуация

Современное образование обнаруживает себя в обстоятельствах некоего смыслового коллапса, который препятствует или чрезвычайно усложняет организацию прежде всего процессов воспитания. Отметим лишь некоторые из них.

Первое обстоятельство может быть обозначено как разрыв традиции. Традиция – необходимое условие и предпосылка любого воспитания. Согласно Х.-Г. Гадамеру, для успешного понимания современности «необходимо постоянно вести диалог с изучаемым преданием, текстом, событием, постоянно вопрошать традицию» [1, с. 15]. Прислушиваться к традициям, стоять на традициях, апеллировать к традициям – вот, по мнению Гадамера, путь истины. В воспитании действия живой традиции и действия исторического исследования образуют деятельное единство [там же, с. 336].

Получению эффектов в деле современного воспитания, по нашему мнению, препятствует, с одной стороны, привычка мыс-

лить в прежних категориях, в категориях прежней ситуации – некритическое следование традиции, с другой – полное отсутствие оснований и ориентиров критического отношения к последней. При понимании того, что передано нам исторической традицией, происходит не просто постижение смысла тех или иных текстов, но вырабатываются определенные представления и постигаются определенные истины сегодняшнего дня. Понимание происходит «в верности традиции, то есть одновременно и в критическом размежевании с ней» [2, с. 18].

Второе обстоятельство назовем «потерей исторической ориентации», связанной с возрастанием неопределенности будущего. В образовании чрезвычайно важно иметь свои выработанные представления о времени – как прошлом, так и будущем. Образование направлено в будущее, и без его экспликации практическое действие воспитания становится затруднительным, если не невозможным.

Третье обстоятельство связано с отсут-

ствием средств анализа, экспликации наличной ситуации настоящего. Марксизм, еще вчера выступавший в роли универсального средства объяснения социальных процессов, сегодня утратил способность быть единственным догматическим основанием прочтения и описания наличных ситуаций. Без подобной идеологии воспитание превращается в суету.

В итоге мы имеем ситуацию посттравматического синдрома: наша память теряется в догадках по поводу того, что ей необходимо помнить, а что — забыть. Напомним удачное выражение Фуко, что образование есть игра запоминания и забывания. По сути, современную ситуацию в воспитании можно обозначить как ситуацию поиска меры и новых правил игры памяти.

В ситуациях разрыва мы стоим перед необходимостью сменить дискурс — порядок речи о предмете. Сегодня на наших глазах рождается новый дискурс воспитания, который мы, вслед за М. Фуко, предложили бы назвать «заботой о себе». При этом осмелимся утверждать, что прежний дискурс «самоопределения личности» утрачивает свое конститутивное значение. На некоторых аспектах этого тезиса мы и остановимся далее.

Дискурс самоопределения личности v/s дискурс заботы о себе

Сменить порядок речи — за этим нашим призывом стоит пожелание сменить наше рассуждение, основанное на процедурах мышления в категориях замкнутых монолитных систем, выступающих в роли всеобщих организационных структур, на мышление в категориях «я-локальности».

С самого начала постараемся определить, какой смысл и какие практики стоят за нашим стремлением к самоопределению. Прежде всего — это практики и мотивы к установлению путем саморефлексии границ собственного Я и организации усилий по удержанию этих границ. В основе практики самоопределения, понимаемой в общепринятом смысле, лежит совершенно

определенная практика работы со своими желаниями — подавления и вытеснения, по существу — репрессии своих желаний. Мы не выступаем против необходимости установления и удержания границ, мы возражаем против культивирования названных практик как единственных. Мы полагаем, что эти практики должны быть соподчинены с практиками, проистекающими из дискурса заботы о себе. В основе последней — практики «испытывания границ».

Напомним, что концепт заботы присутствовал в разработках современных педагогов. Прежде всего — это работы И.П. Иванова [3; 4] и О.С. Газмана [5–7]. Однако в них забота интерпретировалась, во-первых, в традиционном смысле — как забота о дальних и ближних. При этом практики заботы сосредоточивались преимущественно вокруг заботы о других, не о себе. Во-вторых, указанные практики выступали в педагогической системе как средство организации коллектива. В них, правда, присутствовал мощный заряд этической индивидуализации коллективного действия, однако лишь как скрытая возможность. Понадобились достаточно большие усилия, в частности сотрудников лаборатории О.С. Газмана, чтобы этот потенциал стал предметом открытого рефлексивного анализа. Так появилась концепция «педагогической поддержки». В ее основу была положена организация деятельности педагога по поддержанию усилия ребенка стать другим. Общая идеологическая направленность указанной концепции достаточно тесно коррелировала с концептом «заботы о себе».

Богатое содержание, таящее в себе, по нашему убеждению, большой образовательный потенциал, еще не использованный современной педагогической наукой и практикой, заложен в концепции «заботы о себе», разработанной в современной философии М. Фуко. Именно на аналитике и потенциальных образовательных возможностях данного концепта мы и хотели бы

остановиться более подробно в данной статье.

Концепт «заботы о себе»

Как известно, концепт «заботы» разрабатывался в современной философии в трудах Ф. Ницше и М. Хайдеггера. В устах последнего он звучал как призыв «заботы о бытии». «Забота как бытие присутствия» — так называлась одна из глав знаменитого философского произведения XX века «Бытие и время».

Как отмечают современные исследователи творчества немецкого мыслителя, существенным в понятии «забота» является практический мотив. С.Н. Ставцев так поясняет значение и смысл понятия «забота», вводимого Хайдеггером в разряд основополагающих понятий европейской философии XX века. Забота является практической деятельностью, отличной от теоретической интенциональности сознания в феноменологии Гуссерля. Все дело в том, что центральный вопрос фундаментальной онтологии — не просто вопрос о возможности познания, но вопрос о смысле бытия, а потому познание понимается Хайдеггером как образ действий (поведение) субъекта, который, следуя этому своему пониманию бытия, проявляется не в том, чтобы быть субъектом познания, но всегда уже действует во множестве а-теоретических отношений к миру. Хайдеггер говорит о «трансцендентальной всеобщности» феномена заботы, «какою задается почва, по которой движется любое онтически-мировоззренческое толкование Dasein» [цит по: 8, с. 124–125]. Изменение места субъекта повлекло за собой сдвиг в понимании практических вопросов (роли интеллектуала, соотношения теоретического и практического гуманизма и т.д.), оказало большое влияние на педагогическую теорию и философию образования.

Свое дальнейшее развитие концепт «заботы о себе» получил в трудах известного французского философа М. Фуко, который основное внимание уделил практикам

субъекта, направленным на самоизменение. Как указывают исследователи, Фуко поставил много неожиданных вопросов о субъекте и задал принципиально новую перспективу для видения самой проблемы. Для него субъект — не сущность, а событие, момент особых подвижных стратегий субъективации [assujettissement], некое поле, образуемое действием сил знания и власти, которые прилагаются извне, но также преломляются изнутри. Стратегии субъективации — способы подчинения себя, формы господства общества над субъектом, но и его власть над самим собой, дисциплина, а также и самодисциплина, контроль и самоконтроль. Субъект — это эффект власти, властвующей над собой, эффект знания, обращенного на себя, морали, опирающейся на собственную систему регулятивов. Вне этой диспозиции субъекта не существует [9, с. 6].

Фуко выделил в качестве основных эпох формирования субъекта греческую, сократо-платоновскую, эллинистическую, христианскую и новоевропейскую. По мысли Фуко, в античности «забота о себе» являла собой основу человеческого опыта вообще. Выделялись конкретные правила и техники такой заботы («искусства существования»), посредством которых человек формировал сам себя. Согласно Фуко, у древних греков искусства являли собой определенные формы знания — управления собой, управления собственным имуществом и участия в управлении полисом, которые согласовывались друг с другом. Именно у греков возникло отношение, которое устанавливала сила сама с собой (власть и самость, воздействующие на себя самое: предполагалось, что только свободные люди, могущие властвовать над собой, могут властвовать над другими). В то же время забота о себе выступала как забота о другом, об обществе и об истине. В период эллинизма эта связь разрушается, и это — достижение индивидуализации субъекта как уникального сущего.

В христианской культуре «искусства

существования» перерабатываются в практики религиозной жизни, а в современной культуре субъект и вовсе теряет власть над практиками заботы о себе, перепоручая ее медицине, педагогике, государству (в виде абстрактной заботы о человеке). И только за счет исчерпанности новоевропейских систем нормирования задается возможность возвращения к «искусствам существования», касающимся конкретных поступков, а тем самым – возможность индивидуальной свободы. Ситуацию возвращения должна, согласно мысли Фуко, подготовить мыслительная деструкция этих систем и поиск осмысленных альтернатив, поскольку любой другой ход рискует модернизировать традиционную систему установлений. Стратегии субъективации, обозначенные Фуко, это еще и поле его собственно человеческого и интеллектуального опыта. Такова общая диспозиция проблемы.

Какое же конкретное содержание вкладывает Фуко в концепт «заботы о себе»?

Фуко – «историк настоящего». Из этого проистекали его исследовательские замыслы: а) воссоздать археологию современных знаний о субъекте, б) расшифровать генеалогию современной власти и всей современной западной цивилизации, в) написать особую онтологию настоящего, которая мыслится областью пересечения трех онтологий: (1) онтологии субъекта в его отношении к самому себе, (2) онтологии субъекта в его отношении к другим людям и институтам в поле власти, (3) онтологию субъекта в его отношении к истине в поле знания.

Отметим, что тема субъективации у Фуко не сводилась к призыву «познай самого себя», известному со времен дельфийского оракула. В устах философа это был призыв не просто к познанию, а к постоянной практической работе переделывания себя – для того, чтобы быть способным к встрече с истиной. Таким образом устанавливалась связь между новыми концепция-

ми субъективности и представлениями о статусе интеллектуала в современном обществе. Фуко никогда не говорил о субъекте вообще, но всегда о тех или иных исторически конкретных формах субъективности – субъекте безумном, преступном, патологическом, живущем, говорящем, трудящемся, вожделеющем, мыслящем. О субъекте, являющемся продуктом какой-то определенной работы, эффектом какой-то насущной проблемы.

Представление Фуко о субъекте перекликается, на наш взгляд, с представлениями его известного современника П. Бурдьё. Согласно Бурдьё, субъект также имеет историческую природу, и его содержание составляют практики жизнедеятельности, структурированные по принципу полей. Концепция субъекта у Бурдьё получила свое развитие в концепте габитуса. Габитус есть свернутый в сознании агента определенный ансамбль привычных способов действовать, а опыт сознания производится агентом, а не сознанием. Дорефлексивные предзнания не являются свободным выбором чистого разума, здравого и расчетливого, но функционируют как диспозиции, выросшие из привычек и склоняющие действовать определенным образом в той же мере, что и думать [10, с. 239].

Субъект. Субъективность. Субъективация

Согласно мысли Фуко, субъект не является безличной трансисторической величиной, но всегда оказывается продуктом определенного исторического опыта. Этот опыт складывается на пересечении трех онтологий, или трех форм отношений: отношения человека к самому себе, отношения власти и отношения знания. Предметом его исследования, как мы отмечали выше, является конкретный субъект, то есть субъект, который является продуктом конкретного исторического опыта. Показанный Фуко исторический опыт безумия – это один из вариантов истории формирования современного субъекта в его отноше-

ниях с разумом. В поле этого опыта движутся прежде всего силы власти и знания, поэтому разумный/безумный субъект рождается как продукт их трансформаций. Именно поэтому Фуко предпочитает говорить не о субъекте, а о субъективации. В беседе с Ж. Барбеттом и А. Скала, имевшей место в мае 1984 года, Фуко так определил понятие субъективации: «Субъективацией я назову процесс, посредством которого мы получаем складывание субъекта, точнее говоря – субъективности, каковая, очевидно, служит лишь одной из заданных возможностей организации некоего самосознания» [11, с. 173].

Субъективация – это складывание субъективности, субъекта. Из такого определения следует, во-первых, что *до* этого субъекта субъективности не существует и, во-вторых, что сама субъективность, а с ней и субъективация есть «одна из заданных возможностей организации некоего самосознания» [Там же].

Фуко различает внешнюю и внутреннюю субъективацию. Внешняя субъективация, по Фуко, производится практиками разделения и объективирующими процедурами в исследованиях, которые, по существу, являются практиками, принятыми в теоретическом знании. Процессы внутренней субъективации протекают иначе, нежели внешнее объективирование. В этих процессах субъект выступает активным началом, тогда как в процессах внешней субъективации он представляет собой всего лишь точку приложения разнообразных практик власти. Как заметил С.И. Голенков в работе «Понятие субъективации Мишеля Фуко», последнего интересует способ, каким субъект складывается активно, через практики самости, позволяющие индивиду определиться по отношению к внешнему миру, т. е. стать субъектом своих собственных действий, желаний, целей и т. д. [12]. Посредством них «субъект конституирует себя в качестве такового», т. е. «речь идет об образовании себя через разного рода

техники жизни». Под «техниками жизни» Фуко понимает «практики рефлексивные и произвольные, с помощью которых люди не только устанавливают себе правила поведения, но и стремятся также преобразовывать самих себя, изменять себя в своем особом бытии и делать из своей жизни произведение, которое несло бы некие эстетические ценности и отвечало бы некоторым критериям стиля» [13, с. 280]. Решающее значение здесь, по мысли Фуко, имеют проблематизации. Задача истории мысли – в отличие от истории поведений или представлений – определить условия, внутри которых человеческое существо «проблематизирует» то, что оно есть, что оно делает, определить мир, в котором оно живет. Фуко называет эти процессы становления субъекта по-разному: «техники себя», «технологии себя», «техники жизни», «искусства существования», «стилистики существования» [Там же, с. 280; с. 377–378]. Благодаря этим «техникам себя» и происходит собственно становление морального субъекта.

В работах начала 1980-х годов Фуко разрабатывает этику заботы о себе, мысля ее как действенную практику свободы. В «Использовании удовольствий» он говорит, что в жизни бывают моменты, когда, чтобы продолжать смотреть или размышлять, нельзя обойтись без вопроса: можно ли мыслить иначе, чем мыслишь, и воспринимать иначе, чем видишь? Что такое философия сегодня, если не критическая работа мысли над собой, если она состоит не в том, чтобы попытаться узнать, как и до каких пределов можно было бы мыслить иначе? Философия – это опыт, изменяющее самого мыслителя испытание, это аскеза, упражнение себя в мысли. Перечислим некоторые из таких практик, процедур, на которые указывает Фуко в своих работах.

Процедуры «испытания себя» составляют содержание одной из таких практик. Наряду с этими «испытательными практи-

ками», Фуко описывает практики «самоанализа». Наконец, он рассматривает технику «работы мысли над собой», которая выступает не просто испытанием способностей или оценкой изъяснов в правилах поведения. Она представляет собой рефлекссию своих собственных представлений на предмет соответствия их, с одной стороны, принятым для себя правилам поведения, значимым нормам и ценностям, с другой стороны – реальному состоянию дел. Цель этой практики мысли состоит в оценке ситуации, чтобы затем «принять на себя только то, что зависит от свободного и разумного выбора субъекта» [14, с. 35]. Что означает этот призыв обращения к себе?

Здесь ясно различимы три аспекта. Во-первых, требование заботиться о себе вменяется людям, обладающим культурными возможностями (помимо политических и экономических), то есть образованной элите, во-вторых, забота о себе – дело элиты нравственной.

Второй аспект «заботы» разделяется на два взаимосвязанных момента: а) определенное отношение к себе как смещение фокуса внимания с внешнего, окружающего мира и других на себя самого; б) неразрывно связанный с этим обстоятельством образ действий, осуществляемых субъектом по отношению к себе самому. Речь идет о навыках, обретаемых в результате повторения большого количества разнообразных упражнений и телесных практик, значимость которых будет иметь в западной культуре, философии, морали весьма долгосрочную перспективу.

Наконец, практика заботы о себе содержит определенный свод законов (появившихся как результат особых форм рефлексии), определяющих способ существования субъекта, его отношение к окружающему. Призыв к самопознанию неотделим от требования проявлять заботу о самом себе. «Познай себя» и «забота о себе» есть два вида требований, между которыми существует отношение взаимо-

зависимости, однако самопознание в данной ситуации предстает лишь частным случаем заботы о себе как требования более общего характера. Самопознание есть лишь его конкретное применение. Такой тип заботы о себе воплощен в фигуре Сократа, который во всех случаях обращается к людям с вопросом: забота ли ты о себе? Именно забота о себе является первичной для практики философской жизни, для «философии в действии». Итак, прежде чем заботиться о самом себе, следует ответить на вопрос: «Кто я?». Во-вторых, акт самопознания немыслим вне методологического различения – к какому «Я» относится субъект заботы о себе? И наконец, деятельность заботы о себе подразумевает ответ на вопрос: «В чем состоит забота о себе?». В изложении указанных выше практик мы используем аналитику, удачно проведенную современным российским исследователем Д.В. Михелем [9].

Другой исследователь, цитированный нами ранее С.И. Голенков, указывает, что у Фуко становление субъективности не есть процесс рефлексивно-познавательный, но в основе своей – практический, детерминированный не столько силой собственного разума индивида, сколько той социальной практикой, в которую он включен. Более того, становление индивида в качестве субъекта – это многосторонний и многоплановый процесс, в результате которого получается не единственный самотождественный субъект, но субъект множественный, внутренне расчлененный – благодаря тем практикам и техникам, которые определяли его или благодаря которым он определялся сам. С этой точки зрения субъективность можно рассматривать в качестве точки приложения практик и техник власти. Субъективностью обладает тот индивид, который признает себя (через процедуры идентификации и самотождествления) в качестве субъекта той или иной практики [12].

Забота о себе и воспитание

Две идеи имеют для нас с точки зрения воспитания особое значение. Первая – отрицание субстанциональности субъекта, утверждение его событийной природы. И вторая – рассмотрение особых видов активности как специфических практик субъекта, направленных на самотрансформацию в поисках истины. Истина, согласно Эпикуру, есть то, что приносит блаженство, избавляет от страхов, дарует покой. Следовательно, подлинное знание таково, что оно меняет сам способ бытия субъекта.

У Фуко мы находим специфическую разработку понятия «опыт». Как утверждает Милле, опыт у Фуко – это всегда опыт самотрансформации; «не существует такого опыта, который не являлся бы трансформированием, и прежде всего, трансформированием самого себя. “Трансформироваться” означает “стать другим”» [15, с. 98]. Среди этих практик самотрансформации Фуко, как известно, выделял в том числе и практики диеты, экономики и эротики. Именно в этих трех сферах, по Фуко, происходит борьба субъекта со своими желаниями в поле знания-власти и сегодня.

Дискурс заботы о себе и воспитание.

Психогогика как наука о воспитании

Ведущей формой социального присвоения дискурсов является система образования, которая, как считает Фуко, не рассчитана на то, чтобы обеспечить всеобщую со-общаемость каких угодно дискурсов всем желающим. Ясно, что речь идет о современной школьной модели с характерными для нее специализацией и углубленным изучением узких областей знания. Фуко видит в такой системе образования политический способ поддержания или изменения форм присвоения дискурсов. Работая над концепцией «заботы о себе», Фуко разработал проект (идею) особой дисциплины, которую он предложил назвать психогогикой. Учитывая особую важность этой идеи, остановимся на ней несколько более подробно.

В работе «Герменевтика субъекта» философ пишет: «Мы можем назвать педагогикой передачу такой истины, функцией которой является снабжение субъекта какими-либо отношениями, способностями, знаниями, которых он до этого не имел и которые должен будет получить к концу педагогических отношений. С этого момента психогогикой можно было бы назвать передачу такой истины, функцией которой будет ... изменение способа существования субъекта» [16, с. 284–311]. В эпоху греко-римской античности основное бремя истины в психогогических отношениях приходится на долю учителя, который обязан подчиняться целому комплексу правил, чтобы говорить истину, чтобы истина могла произвести должный эффект. Основные задачи и обязанности возложены на того, кто произносит истинное суждение.

Что заставляет нас полагать, вопрошает Фуко, что истина существует? Назовем философией ту форму мысли, которая пытается не столько распознать, где находится истина, а где – ложь, сколько постичь, что заставляет нас считать, будто истина и ложь существуют и могут не существовать. Назовем философией, – говорит он, такую форму мысли, которая задается вопросом: «Что позволяет субъекту постигать истину, ту форму мысли, которая стремится определить условия и предельные возможности постижения истины субъектом?». Если это назвать философией, то духовностью можно назвать тот поиск, ту практическую деятельность, тот опыт, посредством которых субъект осуществляет в самом себе преобразования, необходимые для постижения истины; «...совокупность этих поисков, практических навыков и опыта, которыми должны быть очищение, аскеза, отречение, обращение взгляда внутрь самого себя, изменение бытия, представляющие – не для сознания, а для самого субъекта, для его бытия – ту цену, которую он должен заплатить за постижение истины» [Там же, с. 311].

Свою роль философия видит в том, чтобы граждане могли проявлять заботу о самих себе. Философ (читай: воспитатель) превращается в посредника, организующего этот процесс, итогом которого должно быть появление свободного субъекта, способного обладать своей волей и принимать правильные решения. Философская практика IV–V вв. состоит в воздействии учителя на своего ученика с целью обеспечения необходимых условий для его духовной трансформации. Фуко констатирует, что в античном обществе психогогика и педагогика дополняют друг друга. Античная педагогика заключается в передаче учителем истины своему ученику.

В эллинистическую эпоху фигура наставника ставится под вопрос. Ее заменяет самореализация субъекта, которая все больше является социальной практикой. На месте посредника в процессе заботы о себе могут оказываться не только философы, но и другие люди и даже книги.

В христианстве первых веков происходит разрыв между психогогикой и педагогикой. Истина перестает сообщаться душе, но в тех случаях, когда она находится под психогогическим воздействием, она сама становится способной говорить эту истину. Сутью же педагогики становится снабжение субъекта какими-либо отношениями, а позже – знаниями.

В «Воле к знанию» и, очевидно, в «Признаниях плоти» (в качестве четвертого тома «Истории сексуальности», который не был опубликован при жизни Фуко согласно его завещанию) философ показывает трансформацию христианской психогогики в практику пастырской власти, наиболее полно способствующей историческому преобразованию искусства заботы о себе в процедуры самопознания. Общим пафосом размышлений Фуко было стремление понять, каким образом в современную эпоху на повестке дня появился вопрос об истине субъекта и сложились те виды герменевтики, которые нацелены на построение истин-

ных суждений о субъекте безумном или преступном, субъекте, который живет, говорит и трудится; наконец, о том субъекте, которым человек бывает непосредственно в присутствии самого себя и в индивидуальном плане. Психогогика, согласно Фуко, должна вернуть субъекту прерогативу заниматься практиками «самотрансформации», чтобы быть в состоянии постигать истину, понимаемую как истинное положение дел, включая и истину о себе.

На исходе своей жизни в интервью «Забота об истине» Фуко высказал самые существенные идеи о назначении интеллектуала. Задача интеллектуала – «отделять себя от самого себя», изменять свою собственную мысль и мысль других, но не путем внезапного озарения, которое раскрывает глаза, а выработкой себя собою, усердной трансформацией, медленным и требующим усилий изменением посредством постоянной заботы об истине.

Выводы для воспитания в университете

Какие выводы для ориентации воспитательного процесса следуют из наших рассуждений? Прежде всего, мы хотели бы обратить внимание читателей на то обстоятельство, что тезис «заботы о себе» – это призыв к самотрансформации. Если прежние представления о воспитании исходили из размышлений о субъектах как существах стесненных, подчиненных, дисциплинируемых, у Фуко мы находим новый образ субъективности, открывающий новые возможности. Субъект Фуко – такая форма организации опыта, которая не является ни натуральной, ни неизменной, она является исторической. Прежней организации опыта Фуко противопоставляет «поиск стилей существования, настолько отличающихся друг от друга, насколько это возможно», он говорит о субъектах как об «эстетиках существования» и даже о «жизни как произведении искусства». Опыт понимается теперь как историческое образование, которое конституируется на пере-

сечении существующих в каждой культуре областей знания, типов нормативности и форм субъективности, включая формы желания.

Психогогика должна научить студентов практикам работы над собой – таким как аскетика (практики работы над желанием), герменевтика (практики работы над знанием), испытывание границ порядков (практики работы с властью). Опыты построения «онтологий настоящего», такие опыты, когда делается попытка на самих себе, в том, «что мы говорим, что мы думаем и что мы делаем», ухватить те формы субъективности, знания и отношения к другим, через которые мы и оказались конституированы в качестве того, что мы суть те формы, которые обладают властью над нами в силу уже того, что они нам вменены; опыты критики названных онтологий – вот те интеллектуальные и духовные практики, которые призваны, согласно Фуко, открыть субъекта навстречу истине.

«Быть одновременно и преподавателем университета, и интеллектуалом – это пытаться заставить играть тот тип знания и анализа, который преподается и принимается в университете, таким образом, чтобы изменять не только мысль других, но и свою собственную. Эта работа по изменению своей собственной мысли и мысли других и представляется мне смыслом существования интеллектуала» [13, с. 319]. Мысль, которую мы, вслед за Фуко, разделяем.

Литература

1. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики / Пер. с нем. И.Н. Буровой [и др.]. М.: Прогресс, 1988. 699 с.
2. Хайдеггер М. Тезис Канта о бытии // Философия Канта и современность. Сб. переводов: В 2 ч. Ч 2. М.: ИФРАН, 1976. С. 18–25.
3. Иванов И.П. Воспитывать коллективистов. М.: Педагогика, 1982. 166 с.
4. Иванов И.П. Энциклопедия коллективных творческих дел. М.: Педагогика, 1989. 178 с.
5. Газман О.С. Воспитание: цели, средства, перспективы // Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В. Петровского. М.: Педагогика, 1989. С. 221–237.
6. Газман О.С. От авторитарного образования к педагогике свободы // Новые ценности образования. 1995. № 2. С. 16–45.
7. Газман О.С. Самоопределение // Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов. М.: Инноватор, 1995. С. 81–82.
8. Ставицев С.Н. Трансцендентальный характер фундаментальной онтологии Хайдеггера // Метафизические исследования. Вып. 6. Сознание. Альманах лаборатории метафизических исследований при философском факультете СПбГУ. 1998. С. 125–136.
9. Михель Д.В. Мишель Фуко в стратегиях субъективации: от «Истории безумия» до «Заботы о себе»: Материалы лекционных курсов 1996–1998 годов. Саратов: Изд-во Поволжского филиала Российского учебного центра, 1999. 136 с.
10. Шматко Н.А. Послесловие // Бурдье П. Практический смысл / Пер. с франц. А.Т. Бикбова [и др.]; под ред. Н.А. Шматко. СПб.: Алетейя, 2001. С. 548–562.
11. Фуко М. Интеллектуалы и власть: Избранные политические статьи, выступления и интервью. М.: Праксис, 2006. 320 с.
12. Голенков С.И. Понятие субъективации Мишеля Фуко. URL: <http://www.phil63.ru/ponyatie-subektivatsii-mishelya-fuko>
13. Фуко М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет / Пер. с франц. С. Табачниковой. М.: Касталь, 1996. 448 с.
14. Фуко М. История сексуальности – III: Забота о себе / Пер. с франц. Т.Н. Титовой, О.И. Хомы. Киев: Дух и литера; Грунт; М.: Рефл-бук, 1998. 288 с.
15. Миле Ж.-Ф. Опыт как само-техника (читая Фуко) / Пер. с франц. Е. Д. Вознесенской // Социо-Логос постмодернизма. М.: Институт экспериментальной социологии, 1996. С. 98–121.
16. Фуко М. Герменевтика субъекта: курс лекций в Коллеж де Франс, 1982. Выдержки / Пер. с франц. И.И. Звонаревой // СОЦИО-ЛОГОС. М.: Прогресс, 1991. С. 138–152.

**ABOUT THE EDUCATION AT THE MODERN UNIVERSITY: THE CHANGE
OF THE RULES OF THE ACTING**

GUSAKOVSKY Mikhail A. – Cand. Sci. (Philosophy), Assoc. Prof., Research associate of the Education Development Centre, Belarusian State University, Minsk, Belarus. E-mail: gusakov@bsu.by

Abstract. This article deals with a critical analysis of two types of discourse: the self-determination personal discourse and the Care of the self discourse. The paper examines the main meaning of the Care of the Self discourse and its main components as they are presented in M. Foucault philosophy. The earliest strategy of educational practices in modern university producing by the Care of the self discourse is offered.

Keywords: discourse of education, person oriented education, “Care of the self”, self caring practices, tradition and education, educational practices as subjectivation strategies

References

1. Gadamer H.-G. (1988) *Istina i metod. Osnovy filosofskoi germeneytiki* [Truth and method. The basics of philosophical hermeneutics]. Moscow: Progress Publ., 699 p.
2. Heidegger M. (1976) [Kant's thesis about being]. *Filosofiya Kanta i sovremennost'* [Kant's philosophy and modernity: Collection of translations. Vol. 2]. Moscow: IFRAN Publ., pp. 18-25. (In Russ.)
3. Ivanov I. P. (1982) *Vospityvat' kollektivistov* [Education of Collectivists]. Moscow: Pedagogika Publ., 166 p.
4. Ivanov I.P. (1989) *Entsiklopediya kollektivnykh tvorcheskikh del* [Encyclopedia of Collective Creative Affairs]. Moscow: Pedagogika Publ., 178 p.
5. Gazman O.S., Petrovskiy A.V. (ed.) (1989) [Upbringing: Goals, Means and Prospects]. *Novoe pedagogicheskoe myslenie* [New Pedagogical Thinking]. Moscow: Pedagogika Publ., pp. 221-237. (In Russ.)
6. Gazman O.S. (1995) [From Authoritative Education to Pedagogy of Freedom]. *Novye tsennosti obrazovaniya* [The New Values of Education]. No. 2, pp. 16-45. (In Russ.)
7. Gazman O.S. (1995) [Self-determination]. *Novye tsennosti obrazovaniya: tezaurus dlya uchitelei i shkol'nykh psikhologov* [The New Values of Education: a Thesaurus for Teachers and School Psychologists]. Moscow: Innovator Publ., pp. 81-82 p. (In Russ.)
8. Stavtsev S.N. (1998) [Transcendental Nature of Heidegger's Fundamental Ontology]. *Metafizicheskie issledovaniya* [Metaphysical Studies]. Vol. 6. Consciousness, pp. 125-136. (In Russ.)
9. Mikhel' D.V. (1999) *Mishel' Fuko v strategiyakh sub'ektivatsii: ot «Istorii bezumiya» do «Zaboty o sebe»: Materialy lektsionnykh kursov 1996–1998 godov* [Michel Foucault in the Strategies of Subjectivation: from «The History of Madness» to «Care of the Self»: Proceedings of Lectures 1996-1998]. Saratov: Training Center Publ., 136 p. (In Russ.)
10. Shmatko N. A. (2001) [Afterword]. *Burd' e P. Prakticheskii smysl* [Bourdieu P. Practical Meaning]. St. Petersburg: Aletheia Publ., pp. 548-562. (In Russ.)
11. Foucault M. (2006) *Intellektualy i vlast': Izbrannye politicheskie stat'i, vystupleniya i interv'y u* [Intellectuals and Power: Selected Political Articles, Speeches and Interview]. Moscow: Praxis Publ., 320 p. (In Russ.)
12. Golenkov S. I. *Ponyatie sub'ektivatsii Mishelya Fuko* [M. Foucault's Concept of Subjectivation]. Available at: <http://www.phil63.ru/ponyatie-subektivatsii-mishelya-fuko> (In Russ.)
13. Foucault M. (1996) *Volya k istine: po tu storonu znaniya, vlasti i seksual'nosti. Raboty raznykh let* [The will to truth: beyond the knowledge, power and sexuality. Works of different years]. Moscow: Kastal Publ., 448 p. (In Russ.)
14. Foucault M. (1998) *Istoriya seksual'nosti – III: Zabota o sebe* [The History of Sexuality – III: Care of the Self]. Kiev: Dukh and litera Publ.; Grunt Publ.; Moscow: Refl-buk Publ., 288 p.
15. Millet J.-F. (1996) [Experience as a Matter Appliances (reading Foucault)]. *Sotsio-Logos*

postmodernizma [Socio-Logos of Postmodernism]. Moscow: Socio-Logos Publ., pp. 98-121. (In Russ.)

16. Foucault M. (1991) [Hermeneutics of The Subject: a Course of Lectures at The College de France. 1982. Excerpts]. *Sotsio-logos* [Socio-Logos]. Moscow: Progress Publ., pp. 284-311. (In Russ.)

АКАДЕМИЧЕСКОЕ СОПРОТИВЛЕНИЕ В УНИВЕРСИТЕТЕ: ПОПЫТКА КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ

КОРБУТ Андрей Михайлович – канд. социол. наук, научный сотрудник Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»; сотрудник Центра проблем развития образования, Белорусский государственный университет (2001–2011 гг.). E-mail: korbut.andrei@gmail.com

Аннотация. Статья посвящена анализу феномена и понятия «академическое сопротивление». Выделяются несколько аспектов: сопротивление как неотъемлемый элемент отношений власти в университетском образовании, прагматический характер сопротивления и невозможность построения объемлющей концепции сопротивления. Показывается, что академическое сопротивление студентов является важным элементом определения идентичности участников образовательных практик в университете.

Ключевые слова: академическое сопротивление, образовательная практика, институциональный прагматизм, отношения власти, субъект

Введение

В 2007 г. на социологическом факультете Московского университета вспыхнул конфликт: инициативная группа студентов, которая назвала себя «OD-group», выступила с рядом заявлений и провела серию акций, призванных обратить внимание на качество обучения на факультете [1]. Этот протест стал иконическим для всех форм академического сопротивления студентов в постсоветских университетах, в том числе потому, что студенты выступили за трансформацию самой академической практики, частью которой они были. Они восставали не против конкретных преподавателей и даже не против конкретных руководителей, а против созданных и поддерживаемых теми и другими рутинных образовательных условий. Хотя такие открытые протестные действия редки в постсоветских университетах, именно они должны быть отправной точкой для концептуализации феноменов академического со-

противления не как того, что нарушает образовательный порядок, а как того, что составляет его неотъемлемую часть. Опыт «OD-group» показывает, что без сопротивления студентов (как, впрочем, и преподавателей) университет склонен «консервироваться», забывая о своем предназначении. Поэтому роль, условия и последствия академического сопротивления должны стать предметом самого детального анализа.

Итак, в центре моего внимания будет студенческое действие, причем не то, которое обусловлено учебными обстоятельствами, а то, с помощью которого студенты выстраивают эти обстоятельства. Моя цель – не предложить априорную концепцию академического сопротивления (что, как я постараюсь показать, в принципе не имеет смысла), а попытаться очертить возможные способы его изучения. Поэтому я не буду говорить о конкретных феноменах. Я постараюсь связать между собой три це-